



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CERRO LARGO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL

TAMIRES REGINA DIEL

**O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

CERRO LARGO
2016

TAMIRES REGINA DIEL

**O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

**Trabalho de conclusão de curso de graduação
apresentado como requisito para obtenção de grau de
Licenciado em Letras Português Espanhol da
Universidade Federal da Fronteira Sul.**

Orientadora: Ana Cecília Teixeira Gonçalves

CERRO LARGO

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Diel, Tamires Regina

O Ensino de Gêneros Oraís nas aulas de Língua Portuguesa: Reflexões sobre o Trabalho Docente/ Tamires Regina Diel. -- 2016.
46 f.

Orientadora: Ana Cecília Teixeira Gonçalves.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Curso de Graduação em Letras Português Espanhol- Licenciatura ,
Cerro Largo, RS, 2016.

1. Ensino. 2. Trabalho Docente. 3. Língua Portuguesa.
4. Gêneros Oraís. I. Gonçalves, Ana Cecília Teixeira,
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

TAMIRES REGINA DIEL

**O ENSINO DE GÊNEROS ORAIS NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
REFLEXÕES SOBRE O TRABALHO DOCENTE**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciada em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.


Orientador: Prof.^a Dra. Ana Cecília Teixeira Gonçalves

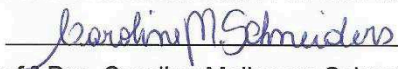
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

23 / 06 / 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dra. Ana Cecília Teixeira Gonçalves – UFFS


Prof.^a Dra. Ana Beatriz Ferreira Dias- UFFS


Prof.^a Dra. Caroline Mallmann Schneiders- UFFS

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter iluminado meus passos durante esta caminhada.

A minha querida orientadora, professora Ana Cecília Teixeira Gonçalves, pela compreensão, palavras de incentivo, carinho e amizade construída ao longo do processo.

Ensinar
é um exercício
de imortalidade.
De alguma forma
continuamos a viver
naqueles cujos olhos
aprenderam a ver o mundo
pela magia da nossa palavra.
O professor, assim, não morre jamais...

Rubem Alves

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados. Especificamente, objetiva-se: identificar se os Gêneros Orais são utilizados como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa e de que modo isso é realizado; verificar qual é o entendimento de linguagem do professor de Língua Portuguesa e como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula; investigar quais razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Orais. Com intuito de atingir esses objetivos, a pesquisa foi desenvolvida com três professoras de Língua Portuguesa das séries finais - 6º ao 9º ano - do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública estadual, da cidade de Cerro Largo-RS. Nesse sentido, o *corpus* da pesquisa é um questionário, composto por um total de seis questões, às quais foram respondidas pelos sujeitos. Destaca-se que o trabalho se fundamenta nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), sobretudo em Machado e Bronckart (2009). Nessa perspectiva, para a análise das questões, focalizaram-se os seguintes aspectos: o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, o plano global do texto e seu conteúdo temático e o uso de modalizações (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos). A análise de dados mostrou que o trabalho com os Gêneros Orais em sala de aula é muito restrito devido a vários aspectos, como o desinteresse dos alunos, o não-querer fazer do professor e a falta de suporte teórico-metodológico por parte dos docentes da área.

Palavras-chave: Ensino. Trabalho Docente. Língua Portuguesa. Gêneros Orais

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo verificar cuál es el espacio destinado a los Géneros Orales en las clases de Lengua Portuguesa en la Enseñanza Fundamental y de qué forma son trabajados. Específicamente, se objetiva: identificar si los Géneros Orales son utilizados como objeto de enseñanza en la asignatura de Lengua Portuguesa y de qué modo eso es realizado; verificar cuál es el entendimiento de lenguaje del profesor de Lengua Portuguesa y cómo ese entendimiento de lenguaje se relaciona con la práctica de clase; investigar cuáles razones pueden impedir o dificultar el trabajo con los Géneros Orales. Con el intuito de attingir esos objetivos, se desarrolló la investigación con tres profesoras de Lengua Portuguesa de las series finales- 6º al 9º año- de la Enseñanza Fundamental de dos escuelas de la red pública estadual de la ciudad de Cerro Largo-RS. En ese sentido, el corpus de investigación es un cuestionario, compuesto por un total de seis cuestiones, cuales fueron contestadas por los sujetos. Para tal análisis, el trabajo se basa en los presupuestos teóricos y metodológicos del Interaccionismo sociodiscursivo (ISD), sobretudo en Machado e Bronckart (2009). En esa perspectiva, para el análisis de las cuestiones, se focalizó los siguientes aspectos: el contexto de producción del texto y la situación de acción de lenguaje, el plan global del texto y su contenido temático, el uso de variaciones (las evaluaciones y juicios realizados por los sujetos). El análisis de datos mostró que el trabajo con los Géneros Orales en clases es muy restricto debido a varios motivos, como o desinterés de los alumnos, el no querer hacer del profesor y falta de soporte teórico metodológico para parte de los docentes del área.

Palabras-clave: Enseñanza. Trabajo Docente. Lengua Portuguesa. Géneros Orales

LISTA DE QUADRO

Quadro 1- Informações sobre os sujeitos da pesquisa.....	27
--	----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE	12
2.1 LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE	14
2.2 O PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE GÊNEROS DISCURSIVOS.....	17
2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS	19
3 METODOLOGIA.....	23
3.1 SUJEITOS E UNIVERSO DE ANÁLISE.....	23
3.2 PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
3.3 MODELO DE ANÁLISE TEXTUAL.....	23
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	26
4.1 NÍVEL ORGANIZACIONAL E ENUNCIATIVO.....	28
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
REFERÊNCIAS.....	39
ANEXO A- QUESTIONÁRIO.....	41
ANEXO B- QUESTIONÁRIO PROFESSORA A.....	42
ANEXO C - QUESTIONÁRIO PROFESSORA B.....	44
ANEXO D - QUESTIONÁRIO PROFESSORA C.....	46

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados. O trabalho em questão tem por objeto de investigação o ensino dos Gêneros Orais e como sujeitos de pesquisa três professoras de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, séries finais, de duas escolas da rede pública estadual da cidade de Cerro Largo- RS.

Ao ingressar no ambiente escolar, os alunos já dispõem de competências discursivas e linguísticas para interagir no dia a dia. Levando-se em conta que a modalidade oral se dá majoritariamente no cotidiano, mais especificamente no ambiente doméstico, em várias oportunidades, seu ensino não é entendido como responsabilidade da escola. Com isso, as situações de ensino utilizam a modalidade oral apenas como instrumento para propiciar o tratamento de diversos conteúdos. Portanto, este trabalho toma por princípio que o ensino educacional prioriza a escrita, e é notável a pouca atenção que se dedica aos Gêneros Orais no ambiente escolar. Dessa forma, visando compreender por que esses gêneros são deixados em segundo plano, o estudo tem com base ressaltar a relevância de se trabalhar os diferentes Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa.

Além disso, o ensino de Língua Portuguesa tem por finalidade a expansão das possibilidades de uso da linguagem, através do desenvolvimento de quatro habilidades linguísticas: falar, escutar, ler e escrever, as quais devem ser desenvolvidas na escola. Portanto, se o objetivo é formar sujeitos autônomos que produzam enunciados e que saibam adequá-los aos diferentes contextos de uso da linguagem, é preciso ensinar-lhes a usar os gêneros textuais, orais e escritos, apropriados a determinadas situações comunicativas.

O desejo de realizar um estudo específico sobre essa temática, eclodiu durante a realização do Estágio Curricular Supervisionado II em Língua Portuguesa, na turma do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual do referido município. Primeiramente, fui¹ designada a trabalhar com os discentes o gênero *Seminário*, conforme sugeriu a professora titular da turma. Até o exato momento, não havia trabalhado com nenhum gênero específico da modalidade oral, então, seria um desafio trabalhar com essa modalidade em sala de aula. Inicialmente, busquei bases teóricas e metodológicas para subsidiar minha prática e, além disso, conhecimentos específicos sobre os gêneros orais. Posteriormente, já em sala de aula, foi

¹Utilizei a primeira pessoa do singular para fazer referência a meu histórico acadêmico.

possível perceber as dificuldades dos alunos em conseguir identificar, em primeiro lugar, o gênero em questão e suas características. Desde então, indagada com as dificuldades que os alunos demonstravam, tento verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Orais nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados.

Nesse sentido, a linguagem é entendida enquanto ação social, viva, dinâmica, como forma de interação utilizada por sujeitos que ao fazer uso desse instrumento vão constituindo-se ao largo das relações que estabelecem com o mundo. De acordo com essa concepção de linguagem, o presente trabalho está embasado nos pressupostos teóricos e metodológicos do Interacionismo sociodiscursivo (ISD), sobretudo em Bronckart e Machado (2009). Como afirma Matencio (2007, p.57), “[...] o ISD reforça a centralidade da ação da linguagem - e particularmente da ação significativa - nos processos de textualização pelos quais se materializam as condutas especificamente humanas nas práticas sociais de interação verbal”.

Em vista disso, por via dos estudos sociointeracionistas, é possível constatar a importância dada ao desenvolvimento da linguagem em situações reais de interlocução, e a relevância dada ao estudo da prática da linguagem em situações de trabalho, mais especificadamente, no trabalho docente. Desse modo, o estudo busca analisar os textos que os docentes produzem sobre seu próprio trabalho, compreendendo, logo, as relações entre linguagem e trabalho docente.

Em razão disso, esta pesquisa organiza-se em quatro seções. Na primeira seção, será discutida a questão do trabalho docente a partir do ISD. A seção subsequente irá se deter na relação entre linguagem e trabalho docente. Na terceira seção, serão apresentadas as caracterizações dos gêneros textuais orais. Já na metodologia, serão apresentados os sujeitos da pesquisa; o universo de análise; as perguntas de pesquisa e o modelo de análise textual. Ao final, apresenta-se a seção referente à análise e à discussão dos dados e as considerações finais com relação à experiência pedagógica durante a realização da pesquisa.

2 UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DOCENTE

É sabido que o trabalho docente é uma das profissões que tem um papel fundamental na sociedade contemporânea. Aliás, sabe-se, também, que é preciso muita dedicação para exercê-la.

Por muito tempo, o profissional docente foi visto como um mero transmissor de saberes, um profissional passivo que apenas deveria repassar o seu conhecimento para os alunos, posicionando-se como detentor do saber. Agora, visões como estas estão sendo contrariadas e reelaboradas por estudiosos da educação, que percebem, cada vez mais, as dificuldades com que esse profissional se depara em sala de aula e no dia a dia para exercer a profissão. Aliás, o trabalho docente está diretamente relacionado com a formação integral do aluno e não com uma simples transmissão de saberes.

Conforme relata Freire (2015), ensinar não é somente transferir conhecimentos, mas é propor subsídios para que o outro busque novas aprendizagens. Além disso, o docente aprende enquanto ensina, através dos diálogos e troca de experiências com os alunos. Ainda, o mesmo autor coloca: “Quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p.25). Tal afirmação vem justamente para reforçar a ideia de que o professor não é o detentor do saber, mas sim aquele que no momento de diálogo constitui-se enquanto sujeito, reformulando opiniões e repensando ideias.

Nessa mesma linha de raciocínio, pode-se dizer que o profissional da educação está sendo visto com diferentes pontos de vista, como um sujeito que relaciona a teoria e a prática em sala de aula, um pesquisador, inovador, com uma vasta vontade de aperfeiçoar seus conhecimentos e de construir junto com o aluno novas aprendizagens, ou seja, um sujeito inquieto que está sempre em busca de algo melhor e que não aceita os fatos que lhe são impostos como acabados.

É interessante destacar que o trabalho docente é prescrito e orientado por diferentes documentos e instituições educacionais. E esses documentos e instituições, muitas vezes, chegam a interferir nas escolhas e decisões do docente. Amigues (2004, p.37) utiliza-se da seguinte argumentação: “a ação do professor é *naturalmente* considerada do ponto de vista prescritivo ou normativo da instituição...”. Logo, as atividades realizadas pelo professor são impostas por instâncias maiores, ou seja, por hierarquias. Portanto, essas atividades realizam-se em um ambiente já organizado. A composição das salas de aula, preferência ou não por livros didáticos específicos, seleção de certas atividades e mais, não são selecionados pelo professor, e sim, são determinados por algum documento ou instituição educacional. Há, na maioria das

vezes, um distanciamento entre o trabalho que é prescrito e o trabalho a ser realizado, e é nessa transição do prescrito para o realizado que o professor irá mobilizar e elaborar recursos que irá contribuir para seu desenvolvimento tanto profissional como pessoal (SOUZA-e-SILVA, 2004).

Sendo assim, existe um campo de estudo que pesquisa o ser humano no trabalho. A Ergonomia, palavra composta por dois radicais, *ergon e nomos*, do ponto de vista etimológico, designa a ciência do trabalho e tem por objeto a *atividade de trabalho*. Surgiu na Grã-Bretanha, em 1947, com o “intuito de atenuar os esforços humanos em situações externas”. Simultaneamente, na França, começavam a aparecer pesquisas que apontavam para a observação do trabalho humano (SOUZA-e-SILVA, 2004, p.86).

Como descrito por Souza-e-Silva (2004, p.84), a ergonomia pode ser entendida “como um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação”. Em síntese, ela busca combinar os conhecimentos gerais sobre o trabalho com os conhecimentos específicos elaborados pelo coletivo de trabalho.

Vale ressaltar que para Ergonomia de língua francesa, “as prescrições não servem apenas como desencadeadoras da ação do professor, sendo também constitutivas de sua atividade” (AMIGUES, 2004, p.42). Conforme o exemplo dado pelo mesmo autor, “os professores das escolas devem introduzir a literatura em lugar da leitura, no ciclo 3 da escola elementar [...] com uma carga horária de 4h30 por semana.” Essa situação vai além do que um simples ajuste de horário, reorganização e elaboração das tarefas, eleição de diferentes textos, estimulação de saberes e etc. A efetivação de uma prescrição revela-se pela reorganização de ambos os lados, tanto no trabalho do professor como do aluno.

O professor necessita, muitas vezes, reelaborar os trabalhos que lhe são prescritos, de modo a selecionar os trabalhos que irá prescrever aos alunos, assim modificando-os conforme seu contexto específico. Como descrito por Amigues (2002, p.1 *apud* SOUZA e SILVA, 2004, p.85),

o trabalho do professor consiste, a partir das prescrições que lhe são feitas, em organizar condições de estudo dos alunos. No âmbito de uma organização escolar, esse trabalho é objeto de uma reelaboração constante por parte dos professores, segundo as tarefas que lhes são prescritas e as que eles prescrevem aos alunos, levando em conta o seu nível de escolaridade, o contexto socioeconômico em que estão inseridos, etc. Essa abordagem, que se inscreve na tradição ergonômica francesa, está ainda pouco desenvolvida no meio educacional mesmo na França, e não tem equivalente em outros países.

Além disso, para a Ergonomia do trabalho, é preciso organizar o meio, pois não basta

saber como um professor gerencia suas interações em sala de aula, mas como ele organiza o meio de trabalho, e, ao mesmo tempo, mobiliza um grupo, para que possa realizar coletivamente a atividade.

Dessa forma, vale destacar, conforme Amigues (2004), que há vários objetos que integram a atividade do professor. O primeiro deles está relacionado às *prescrições*, já mencionada acima; o segundo objeto são as dimensões *coletivas* que se referem ao fato de os professores organizarem seu espaço de trabalho, impulsionarem-se para elaborar uma resposta às prescrições. Assim sendo, os professores, coletivamente, autoprescrevem-se tarefas, e cada um determina o que irá retomar e redefinir em suas aulas. Já as *regras do ofício*, outro objeto constitutivo da atividade do professor, dizem respeito àquilo que une os profissionais entre si, por exemplo, a disciplina. Por fim, tem-se as *ferramentas*, que se referem ao fato de o professor utilizar instrumentos que são concebidos por outros sujeitos, recorrendo a manuais, exercícios prontos e etc. Logo, pode-se afirmar que a atividade do professor não é algo individual, limitada somente entre as quatro paredes da sala de aula e nas interações com os alunos, pelo contrário, “é um ofício e um trabalho como qualquer outro” (p.45) e, por fim uma atividade coletiva.

Nessa sequência, o ISD apresenta três conceitos importantes: *trabalho prescrito*, *trabalho representado* e *trabalho real*. Entretanto, há um caminho a ser percorrido entre o trabalho prescrito até o trabalho realizado. O *trabalho prescrito* concretiza-se nos textos prescritivos, como, por exemplo, o PPP (Projeto Político Pedagógico), os planos de ensino, o material didático, os documentos educacionais e outros. Está relacionado com a definição do que é tarefa, assim, correspondendo às prescrições que devem ser realizadas. O *trabalho representado* está relacionado com o conceito de atividade, equivalendo ao trabalho mental realizado pelo sujeito durante a efetivação do trabalho. Ele compreende tudo o que trabalhador deveria, deve ou deixa de fazer. Por fim, o *trabalho real* compreende tudo o que sujeito realiza em situações de trabalho (AMIGUES, 2004). Assim sendo, é possível notar que essas diferentes dimensões do trabalho docente, como qualquer outra atividade social, relacionam-se intrinsecamente com a linguagem, como será apresentado a seguir.

2.1 LINGUAGEM E TRABALHO DOCENTE

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro (Mikhail Bakhtin).

Nos últimos anos, pesquisas relacionadas ao trabalho docente têm sido objeto de

inúmeros estudos de diversas áreas, principalmente da educação. Tais pesquisas buscam valorizar e ressignificar o trabalho do profissional docente, com o propósito de apresentar o quanto é complexa sua profissão. Dessa maneira, pode-se dizer que o trabalho docente apresenta-se em desvalorização, “em um momento histórico em que, mais do que nunca, a profissão *professor* encontra-se em jogo e no centro das discussões educacionais” (MACHADO, 2004, p. xiii.).

Levando em consideração que a todo o momento estamos nos comunicando uns com os outros, a linguagem torna-se ferramenta essencial de interação entre os sujeitos que, ao longo de sua trajetória, buscam aprimorar essa atividade através de estudos. Mais do que um mero instrumento de comunicação, a linguagem é construída socialmente, é interação humana, ação social, em que os sujeitos interagem uns com outros, influenciando e sendo influenciados. Aliás, quando usamos a linguagem estamos interagindo e atuando sobre o outro. Dessa forma, a língua passa ser vista como lugar de interação social, conforme afirma Antunes (2009, p.35): “a língua concretizada em atividades, em ações e em atuações comunicativas; isto é, a língua como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo”.

Nesse contexto, o trabalho docente está extremamente interligado com o uso da linguagem, pois é a partir dela que são compartilhadas ideias, visões de mundo, opiniões e sentimentos. Travaglia alega que:

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico (2002, p.23).

Em vista disso, no ambiente escolar, a linguagem adquire um caráter dialógico, no qual há presente diferentes discursos. Então, a linguagem passa a ser utilizada para mediar a busca de possíveis sentidos do trabalho docente, materializando-se nas diversas falas presentes em um mesmo ambiente.

Dessa forma, Geraldi (1996, p.19) destaca que nos constituímos no momento que interagimos com o outro:

O sujeito se constitui como tal à medida que interage com os outros, sua consciência e seu conhecimento de mundo resultam como “produto sempre inacabado” deste mesmo processo, no qual o sujeito internaliza a linguagem e constitui-se como ser social, pois a linguagem não é trabalho de artesão, mas trabalho social e histórico seu e dos outros e para os outros e com os outros que ela se constitui. Isto implica que não há um sujeito pronto, que entra na interação, mas um sujeito se completando e se construindo nas suas falas nas falas dos outros.

Partindo do pressuposto de “que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política [...] com os mecanismos utilizados em sala de aula” (GERALDI, 1984, p. 42), há presente, por trás de todo trabalho pedagógico, uma concepção de linguagem, que se manifesta na seleção de atividades, conteúdos e na forma de avaliação do docente. De fato, ao ensinar um conteúdo, a seleção de determinadas bibliografias e materiais didáticos, o enfoque dado às estratégias de trabalho e à avaliação, todo esse conjunto de fatores irá responder à concepção de linguagem a partir da qual o professor opta trabalhar em sala de aula.

Dessa maneira, três concepções de linguagem podem ser apontadas, são elas: *Linguagem é a expressão do pensamento*; *Linguagem é instrumento de comunicação*; e, por fim, *Linguagem é uma forma de inter-ação*. A primeira concepção, que entende *a linguagem como expressão do pensamento*, corresponde aos estudos clássicos da gramática tradicional, e relaciona problemas de expressão com dificuldades de organização do pensamento. Na segunda concepção de linguagem, passa-se a entendê-la como *instrumento de comunicação*, e a língua é vista como sistema de regra, capaz de transmitir certa mensagem. Por fim, para a última concepção, *a linguagem é vista como uma forma de inter-ação*, o lugar que possibilita as relações sociais, em que os falantes vão se constituindo enquanto sujeitos (GERALDI, 1984).

Em vista disso, é muito importante compreender a linguagem como fenômeno social, enquanto ação social para orientar o trabalho docente. É de fundamental relevância entender a linguagem como processo de interação entre sujeitos, para que possam influenciar, agir e atuar sobre o outro, pois, como é sabido, o sujeito se constituiu no momento da interlocução.

Desse modo, a linguagem é a principal ferramenta de trabalho do professor. É por meio dela que ele consegue realizar seu trabalho e interagir com os alunos. Aliás, a partir da linguagem, o professor reflete sobre seu trabalho, produzindo textos sobre sua prática.

Nesse sentido, o *corpus* desta pesquisa constitui-se de textos produzidos por professores acerca de seu trabalho. Para a interpretação desses textos, serão focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, o plano global do texto e seu conteúdo temático, e o uso de modalidades (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos). Desse modo, esta pesquisa busca analisar os textos que os professores produzem sobre sua própria atividade, em especial, sobre o trabalho que desenvolvem a partir dos gêneros textuais orais. Assim, para que se possa compreender o contexto atual de ensino em que esses sujeitos atuam, é apresentado, a seguir, um breve histórico sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre o trabalho com os gêneros discursivos.

2.2 O PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE GÊNEROS DISCURSIVOS

Na segunda metade do século XVIII, no contexto brasileiro, a Língua Portuguesa começa a ser objeto de ensino, principalmente, nas disciplinas de Gramática, Retórica e Poética, disputando espaço com o Latim. A partir disso, ler e escrever em português passam a ser componentes curriculares. Contudo, apenas em junho de 1931, oficializa-se a disciplina denominada Português, com o propósito de trabalhar a leitura de textos literários, e, através dessa prática, proporcionar aos alunos o ensino da língua com atividades de vocabulário, ortografia e gramática. Nesse contexto histórico, nos anos 50 em diante, evidencia-se o forte exercício da concepção de linguagem que entende a língua como instrumento de comunicação, compreendendo-se que o objeto de ensino é propriamente a língua, portanto, sistema de regras. A complementar, a noção de língua predominante é a de código linguístico, ignorando-se assim as questões discursivas e sócio-históricas (FARACO, 2008).

Sendo a língua um sistema de regras, os livros didáticos de português alteram suas preferências textuais e, a partir dos anos 70, começam a introduzir histórias em quadrinho junto com textos literários, e, logo, notícias jornalísticas para leitura e análise (BEZERRA, 2010). Além disso, com a divulgação de diversas teorias linguísticas com foco no texto, na década de 80 do século XX, os livros didáticos expandem mais sua seleção textual, destacando-se a presença de textos jornalísticos, como reportagens, propagandas e entrevistas.

Ainda, na década de 80, o ensino da disciplina de Português sofre grandes alterações no sistema educativo brasileiro. Nesse cenário, a proposta do linguista Geraldini, na década de 80, espalhou-se pelo Brasil, pois apresentava uma “concepção que tomava a língua como atividade social e histórica, e se estruturava a partir de três grandes eixos: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística” (FARACO, 2008). Esta última era uma alternativa para ensino tradicional da gramática.

Ainda, em meados da década de 80, conforme Faraco (2008), a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo publica o documento Proposta curricular para o ensino da Língua Portuguesa - 1º grau, sendo modelo para diversos Estados naquela época. Entretanto, já na década de 90, no âmbito da reforma do Ensino Fundamental e Médio decorrente da Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, buscou-se materializar uma concepção de ensino que privilegiasse o domínio de diversas competências, deixando de lado a ideia de um currículo

nacional.

Em substituição a esse modelo tradicional, a Base tradicional comum se concretiza no documento Parâmetros Curriculares Nacionais. Este sendo um documento de auxílio, o qual apresenta conceitos básicos que escora de que maneira cada área de ensino é compreendida e os objetivos gerais a serem alcançados. Partindo dessa ideia, as reformas educacionais que também abarcam o saber teórico produzido no século XX e as questões de âmbito político-educacional que perpassam a disciplina de Língua Portuguesa conduzem a prática docente a reavaliar tal objeto de ensino. Assim, na década de 1990, emerge, no Brasil, o conceito de gênero discursivo e as teorias relacionadas ao discurso, enunciado e enunciação. A partir de então, entende-se a heterogeneidade discursiva e selecionam-se como objeto de ensino os gêneros, portanto, compreendendo-se a língua no seu contexto de variações (SWIDERSKI, 2010).

Dessa forma, os gêneros discursivos passam a ser reconhecidos como consequência positiva nas aulas de Língua Portuguesa, visto que levam em conta os seus usos e funções em uma dada situação comunicativa. Com isso, as aulas de Língua Portuguesa deixam de se centralizar no ensino de gramática e passam a enfatizar o ensino de textos. Assim, os textos passam a ser unidade de ensino das aulas de Língua Portuguesa e assumem sua aparência concreta, particular, característica própria, sendo identificados cada um de determinado gênero. São sequências desses textos que irão construir o gênero e este está associado a atividades comunicativas, isto é, a comunicação verbal ocorre a partir de algum gênero.

Tomando “os gêneros como referência para ensino de língua, e, logo, para o desenvolvimento de competências da fala, em escuta, em leitura e em escrita dos fatos verbais com que interagimos socialmente”, cada nome de gênero já antecipa, por si só, seu propósito comunicativo (ANTUNES, 2009, p. 57). Dessa maneira, é importante destacar que os gêneros são flexíveis, apesar de típicos e estáveis, variam com o decorrer do tempo, das situações, da cultura, assumem novas formas, representações e valores (MARCUSCHI, 2010).

O estudo do gênero discursivo é inicialmente apontado pelo estudioso russo Bakhtin (1979 apud Marcuschi, 2010, p.190), que em seu círculo de companheiros pensou sobre a questão do gênero discursivo. Segundo o autor, “os gêneros são apreendidos no curso de nossas vidas como membros de uma comunidade”, logo, tem-se que os gêneros são padrões comunicativos, que socialmente socializados funcionam como uma espécie de modelo comunicativo que representa um conhecimento social de situações concretas (MARCUSCHI, 2010).

Nessa sequência, Marcuschi (2010) também ressalta os gêneros como funcionamento

da língua em práticas comunicativas, construídas por sujeitos que interagem com o outro a partir das relações de comunicação. Aliás, é durante a vida que se aprendem os diferentes gêneros como constituintes de comunidade.

É sabido que os alunos precisam ter capacidades para se apropriar dos mais variados gêneros que circulam em nossa sociedade e competência para os ler e os produzir, nas diferentes situações de comunicação com as quais se defrontam. Rojo (2000) destaca que a definição de um gênero discursivo está vinculada a uma esfera de comunicação. Dessa forma, para dar conta dessas inúmeras situações de comunicação, o ato de ler e falar torna-se o ato de se colocar em relação a um gênero do discurso, que consiste em uma forma de agir diante de uma determinada situação de comunicação.

Diante da difusão dos gêneros discursivos e, também, dos estudos sobre letramento, o professor de língua portuguesa se defronta com uma nova realidade no ambiente escolar, pois, as práticas sociais a partir das quais as pessoas interagem umas com as outras estão relacionadas com algum tipo de letramento a que tenham acesso. Entende-se, aqui, letramento como práticas sociais que envolvem leitura e escrita de distintos gêneros do discurso.

Como descrito por Soares (2002, p.145):

concepção de letramento como sendo não as próprias *práticas* de leitura e escrita [...] mas, para além de tudo isso, o estado ou condição de quem exerce práticas de leitura e escrita, de quem participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação.

Então, cabe ao professor elaborar suas aulas em torno das práticas de letramento, com o objetivo de formar sujeitos críticos e conscientes, capazes de atuar na sociedade e de refletir sobre a língua em uso.

Tendo em vista a relevância do trabalho com os gêneros discursivos, passa-se, neste momento, para a caracterização dos gêneros orais.

2.3 OS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS

Um diálogo na sala de aula, entre alunos e professores, é uma estratégia de construção e troca de conhecimentos, pois permite trocas de experiências, confronto de opiniões e compartilhamento de ideias. Porém, essa interação não dá conta das múltiplas exigências dos Gêneros Orais. Assim como preveem os PCNs,

nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola - a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões - os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos e discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. (Brasil, 1997, p.25).

Diante do exposto, nos dias de hoje, é sabido sobre a dicotomia existente entre ensinar Língua Portuguesa ou ensinar metalinguagem, e isso remete aos professores refletir sobre qual objetivo terá a aula de língua materna: se será apenas de nomenclaturas e regras gramaticais ou se terá como finalidade fazer com que os alunos dominem as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação. Sobre o assunto, Geraldi (1984, p.47) observa: “A maior parte do tempo e esforço gasto por professores e alunos durante o processo escolar é para entender a metalinguagem” com exercícios meramente mecânicos de “decoreba”. Portanto, é preciso estar consciente sobre a perspectiva adotada para ensinar língua materna, voltando-a para um ensino interativo.

As propostas curriculares das escolas, entretanto, ainda estão arraigadas à concepção de língua normativa, e a consequência disso é não oferecer oportunidades para os alunos aprimorarem e ampliarem suas habilidades como sujeito falante, o qual está, a todo o momento, interagindo com o professor e colegas, opinando, concordando e discordando, nas mais distintas situações de comunicação.

Segundo apontam Dolz e Schneuwly (2004, p.150), “o domínio do oral se desenvolve, primeiramente, nas e pelas interações das quais as crianças participam”. Nesse sentido, trabalhar com o oral em sala é poder identificar a imensa variedade de usos dessa modalidade de linguagem, mas, para isso, é preciso abandonar a ideia de que o oral é uma realidade única, que normalmente é identificada com a conversa espontânea, bem como deixar de lado a ideia de que o trabalho com o oral se resolve com exercícios que envolvem a escrita oralizada. Trabalhar com o oral vai além disso: é orientar o sujeito sobre os contextos sociais de uso dos gêneros, também familiarizá-lo com as características textuais desta modalidade. Em virtude disso, os PCNs também destacam que a escola deve privilegiar o ensino dos Gêneros Oraís formais públicos, assim como os autores Dolz & Schneuwly (2004) também afirmam que há uma variedade de Gêneros Oraís formais públicos que devem ser dominados e compreendidos pelo aluno:

os gêneros formais públicos constituem objetos autônomos para o ensino do oral. Eles são autônomos no sentido de que o oral (os gêneros orais) é abordado como objeto de ensino e aprendizagem em si. Não constituem um percurso de passagem para

aprendizagem de outros comportamentos linguísticos (a escrita ou a produção escrita) ou não-linguísticos (em relação somente com os outros saberes disciplinares). Também não estão subordinados a outros objetos de ensino-aprendizagem. (p.177)

Além disso, há Gêneros Orais públicos que servem para a aprendizagem de Língua Portuguesa e também para outras disciplinas, como seminários, entrevista, relato de experiência, exposição e outros. Dessa forma, o sujeito precisa saber que apresentar um seminário não é apenas ler em voz alta um texto escrito ou dialogar sobre determinado assunto; é preciso que conheça e domine a funcionalidade desse gênero, e que não seja apenas dito ao sujeito o nome do gênero a ser produzido. Então, cabe à escola propor ao aluno situações reais em que possa utilizar a linguagem oral na elaboração e na realização de apresentações públicas, como, por exemplo, na realização de entrevistas, seminários, teatros, debates e outras atividades.

Os Parâmetros Curriculares Educacionais (PCNs) enfatizam o trabalho com os Gêneros Orais e Escritos, inclusive indicam quais grupos devem ser priorizados na escola. Na mesma direção, o domínio dos gêneros por parte dos alunos tem uma importância significativa no processo de sua inserção na sociedade, já que será por meio dos gêneros que eles conseguirão se colocar diante dos interlocutores.

As habilidades linguísticas de ler e falar acompanham o sujeito antes mesmo de ele frequentar a escola, mas, ao chegar nesse ambiente, essas habilidades, muitas vezes, são esquecidas, uma vez que é imposta a linguagem padrão e desconsidera-se a linguagem que o sujeito traz de casa, entendida como imprópria para ser utilizada. Nesse contexto, a escola precisa perceber que os usos da língua representam uma necessidade social, pois a construção do conhecimento ocorre pela interação com o outro.

Marcuschi (2001) ressalta que

O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva (...) Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. (p.83)

Portanto, é necessário refletir sobre o lugar da oralidade na escola, em específico, na disciplina de Língua Portuguesa, que tem como papel fundamental ensinar o aluno a utilizar e dominar a forma padrão da linguagem. Nesse processo, os PCNs apresentam uma preocupação com a modalidade oral a partir da concepção de ensino do oral

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencional, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania. Ensinar língua oral não significa trabalhar a capacidade de falar em geral. Significa desenvolver o domínio dos gêneros que apoiam a aprendizagem escolar de Língua Portuguesa e de outras áreas (exposição, relatório de experiência, entrevista, debate etc.) e, também, os gêneros da vida pública no sentido mais amplo do termo (debate, teatro, palestra, entrevista etc.). (BRASIL, 1998, p.67)

Por fim, Dolz e Schneuwly (2004, p.175) lembram que o aluno já consegue dominar as formas cotidianas de produção oral, por isso, o papel da escola é levar os alunos “ a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores.

Finalizadas as considerações sobre gêneros orais, inicia-se, neste momento, a descrição da metodologia do trabalho, na qual serão apresentados os sujeitos de pesquisa; universo de análise; perguntas de pesquisa e o modelo de análise.

3 METODOLOGIA

3.1 Sujeitos e universo de análise

Esta pesquisa foi desenvolvida com três professores de Língua Portuguesa (descritos como Professor A; Professor B; e Professor C) das séries finais - 6º ao 9º ano - do Ensino Fundamental de duas escolas da rede pública estadual, da cidade de Cerro Largo-RS. Como critério de escolha dos sujeitos e das instituições participantes, consideram-se as instituições que apresentassem a maior e menor nota no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme apresentam os dados do IDEB.

Nessa sequência, cabe destacar a formação dos sujeitos participantes. A professora A é graduada em Licenciatura em Letras Português e Literatura; a professora B é formada em Letras Português e Inglês; por fim, a professora C é graduada em Letras Português e Francês.

Finalizada a apresentação dos sujeitos e universo de pesquisa, a seguir, são apresentadas as perguntas de pesquisa.

3.2 Perguntas de pesquisa

A pesquisa tem como objetivo geral *verificar qual é o espaço destinado aos Gêneros Oraís nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental e de que forma são trabalhados*.

Com relação aos objetivos específicos, pretende-se

a) *Identificar se os Gêneros Oraís são utilizados como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa e de que modo isso é realizado;*

b) *Verificar qual é o entendimento de linguagem do professor de Língua Portuguesa e como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula; e*

c) *Investigar quais razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Oraís.*

Apresentadas as perguntas norteadoras do trabalho, passa-se, agora, para a exposição do modelo de análise textual utilizado.

3.3 Modelo de análise textual

A análise dos dados foi realizada respeitando-se duas etapas principais: uma análise pré-

textual que prevê a descrição do contexto de produção do texto; e uma análise textual, a qual se volta para a averiguação dos níveis textuais. Nesse sentido, para a análise do *corpus* da pesquisa, foram focalizados, com base em Machado e Bronckart (2009), os seguintes aspectos: o contexto de produção do texto e a situação de ação de linguagem, o plano global do texto e seu conteúdo temático e o uso de modalizações (as avaliações e julgamentos realizados pelos sujeitos).

Com relação ao contexto de produção do texto, alguns aspectos influenciam na maneira como o texto é organizado. Assim, cabe destacar dois planos: primeiramente o mundo físico e, em segundo lugar, o mundo sociossubjetivo (MACHADO; BRONCKART, 2009). Sobre o mundo físico, convém ressaltar que todo e qualquer texto se realiza em um contexto físico, definido por quatro aspectos: lugar de produção (lugar físico em que o texto é produzido), momento da produção (extensão do tempo durante a produção do texto), o emissor (pessoa que produz o texto) e o receptor (pessoa que recebe o texto). Já no que diz respeito ao mundo sociossubjetivo, está relacionado com as normas, valores, regras sociais, assim como a imagem que o produtor de texto faz de si e de seu agir, isto é, as referências do seu mundo subjetivo. Segundo Gonçalves (2015), este contexto também é definido por quatro aspectos: lugar social (espaço onde o texto é produzido: escola, família, mídia...), a posição social do emissor (papel social exercido pelo produtor do texto que lhe confere o estatuto de enunciador: pai, professor, agricultor...), papel social do receptor (papel social concedido ao receptor que lhe confere o estatuto de destinatário: irmão, leitor, aluno...) e o objetivo da interação (ponto de vista do enunciador, relacionado ao efeito de sentido no destinatário).

Com relação ao plano global do texto e seu conteúdo temático, trata-se de identificar os diferentes temas que são levantados pelos sujeitos ao produzir um texto, considerando temáticas principais e subsequentes. Para a identificação dessa categoria de análise, Machado e Bronckart (2009) apropriam-se de diferentes índices linguísticos, como macroorganizadores textuais; perritextuais (ex: mudanças de partes/capítulos); contextuais (ex: parágrafos introdutórios apresentando as divisões do texto) como também os conhecimentos prévios sobre o gênero ao qual o texto pertence. Além disso, os autores mostram que é necessário, além da análise do plano global, interpretar o conjunto dos resultados dessa identificação. Dessa forma, o conteúdo temático pode indicar as representações do produtor sobre o seu propósito no ato de linguagem (ex: manter a atenção do destinatário, convencer,...), suas representações com relação ao objeto temático.

Por fim, com relação às modalizações, são “consideradas todas as unidades linguísticas que exprimem a posição de uma instância enunciativa sobre o conteúdo da proposição enunciada” (MACHADO; BRONCKART, 2009, p.61). Além disso, as modalizações

correspondem às avaliações realizadas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e, podem ser de quatro tipos: lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas. As modalizações lógicas baseiam-se no valor de verdade de um enunciado, e são apresentadas como certas, possíveis, prováveis, necessárias, improváveis etc. As modalizações deônticas relacionam-se ao conjunto de convenções que regem as relações humanas, ou seja, avaliam o enunciado em decorrência de valores sociais, o que é: permitido, proibido, necessário etc. As modalizações apreciativas são voltadas para a construção de avaliações subjetivas; os fatos são apresentados como bons, maus, estranhos etc...sob o ponto de vista da instância avaliadora. E, por fim, as modalizações pragmáticas, são utilizadas pelo enunciador para atribuir capacidades, razões e motivos a certos indivíduos: capacidade de ação, intenção e as razões.

Cabe destacar que as modalizações são “cristalizadas por unidades linguísticas denominadas modalidades” (GONÇALVES, 2015, p.145). Por exemplo: tempos verbais no futuro do pretérito, os auxiliares de modalização (poder, dever etc.), alguns advérbios (certamente, sem dúvida etc.), algumas frases impessoais (é evidente que...etc.).

Em seguida, será realizada a análise e a discussão dos dados.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de agora, são apresentados e analisados os dados da pesquisa. Nesse sentido, o *corpus* é um questionário, composto por um total de seis questões, as quais seguem:

- 1) *Qual é seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula?*
- 2) *Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira?*
- 3) *Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha?*
- 4) *De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico?*
- 5) *Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Oraís e Escritos?*
- 6) *Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Oraís? Por quê?*

Com relação ao contexto de produção do texto, é possível notar em um primeiro plano, o contexto físico referente ao lugar de produção, que pode ser descrito como a própria instituição de ensino ou a residência dos sujeitos, na qual ocorreu a coleta de dados. O momento da produção corresponde ao momento em que se respondeu ao questionário, a saber, o mês de abril de 2016. Nessa ocasião, a pesquisadora deslocou-se até as instituições participantes para apresentar e fazer a entrega dos questionários aos sujeitos, e solicitar que respondessem às perguntas e dessem um retorno assim que o concluíssem. Além disso, o contexto físico também pode ser definido pelo produtor do texto, o qual se trata dos sujeitos da pesquisa, professores de Língua Portuguesa - séries finais - de duas escolas da rede estadual de ensino do município de Cerro Largo-RS. Também, pelas pessoas que recebem concretamente o texto, neste caso, a pesquisadora/aluna do curso de Letras Português-Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Quanto ao segundo plano, o contexto sociossubjetivo, define-se pela formação social ou instituição pela qual o texto foi elaborado. Nessa situação, trata-se do âmbito escolar e acadêmico. Quanto à posição social do enunciador do texto, são professoras de Língua Portuguesa. Já a posição social do destinatário do texto pode ser entendida como a de uma acadêmica de licenciatura, que desenvolve sua pesquisa de conclusão de curso. No momento da produção, os sujeitos tiveram noção da funcionalidade do texto, pois tinham consciência de que o estudo seria destinado para o contexto acadêmico. Por fim, o objetivo da interação é

responder às perguntas do questionário, voltadas para a investigação sobre o trabalho com os Gêneros Orais em sala de aula.

Com relação à formação acadêmica dos sujeitos, cabe ressaltar que a Professora A formou-se no ano de 1995 em Letras Português e Literatura, e possui pós-graduação em Interdisciplinaridade e Gestão. Presentemente, atua com as disciplinas de Língua Portuguesa, Inglês e Espanhol. A Professora B graduou-se no ano de 2005 em Letras Português-Inglês. Além disso, possui pós-graduação em Linguagem e Ensino. Atualmente, ministra aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Artes. E, por último, a Professora C formou-se em Letras Português-Francês no ano de 1992, e, atualmente, atua com as disciplinas de Língua Portuguesa e Produção Textual.

A seguir, apresenta-se um quadro sobre a formação, contexto de atuação e tempo de trabalho dos sujeitos:

Quadro1 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa

<i>Sujeito</i>	<i>Formação</i>	<i>Contexto de atuação</i>	<i>Carga-horária semanal</i>
<i>Professor A</i>	<i>Licenciatura Plena do Curso de Letras – Habilitação em Português e Literatura</i> <i>Pós-graduação em Interdisciplinaridade e Gestão</i>	<i>Atua na Escola X há 10 anos com as disciplinas de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa – 6º, 7º, 8º e 9º ano</i>	<i>30 horas semanais</i>
<i>Professor B</i>	<i>Letras Português e Inglês</i>	<i>Atua na Escola X há 15 anos com as disciplinas de Língua portuguesa 7º, 8ª e 9º ano; Literatura 1º e 2º E. M e Arte – 1º e 3º ano E.M</i>	<i>32 horas semanais</i>
<i>Professor C</i>	<i>Letras Português e Francês</i>	<i>Atua na Escola Y há 13 anos com as disciplinas de Língua Portuguesa e Produção textual – 6º,7º, 8º e 9º ano</i>	<i>40 horas semanais</i>

Exposto o contexto de atuação, agora será apresentada a análise do nível organizacional

e do nível enunciativo conjuntamente.

4.1 Nível organizacional e enunciativo

Cabe destacar que a análise dos dois níveis será realizada conjuntamente, observando-se o plano geral do texto, sobretudo seu conteúdo temático, no nível organizacional, e o uso de modalizações, ou melhor, as avaliações realizadas pelos sujeitos, no plano enunciativo.

Nesse sentido, é importante salientar que o instrumento gerador de dados é um questionário, dessa forma, é possível perceber as características próprias do gênero, como a estruturação em forma de perguntas e respostas, abrangendo dois sujeitos. O papel do sujeito que elaborou a questão é de direcionar o conteúdo temático da resposta, porque instiga a palavra do outro. Assim sendo, o objetivo central do gênero é obter respostas sobre determinado assunto.

Ao analisar a quantidade de parágrafos e linhas utilizadas pelos sujeitos na elaboração de seu texto, é notável que algumas questões foram mais desenvolvidas do que outras. A questão 1, voltada especificadamente para *a concepção de linguagem*, a questão 4, voltada para *a organização do trabalho com os gêneros orais*, tiveram respostas mais extensas, em torno de seis linhas. Dentre as questões mais desenvolvidas, a primeira explica-se, talvez, porque a linguagem está diretamente relacionada ao trabalho do docente da área de Língua Portuguesa, e, a segunda, por estar ligada às dificuldades que o profissional encontra para trabalhar com os gêneros orais em sala de aula. Cabe destacar que a professora A, na questão 6, optou por responder à pergunta em forma de itens, diferentemente das demais às quais responde discursivamente. O esquema, nesse sentido, foi a maneira encontrada pela profissional para explicar a forma como organiza sua prática em torno dos gêneros. Referente às outras questões, tiveram respostas com média de uma a quatro linhas. Todos os sujeitos construíram um único parágrafo como resposta em cada questão.

No plano organizacional, observando-se o conteúdo temático, é possível perceber que o tema central está relacionado à questão à qual o sujeito responde. Dessa forma, transita entre concepção de linguagem e trabalho com gêneros. Juntamente a isso, com relação à análise do nível enunciativo, foi possível encontrar um total de quarenta e duas modalizações, com uma predominância de apreciativas e pragmáticas, como poderá ser visto a seguir.

Na questão 1, a professora A destaca como tópico central *a linguagem como forma de comunicação e expressão*, descrevendo a língua como sistema de regras *tanto na forma falada ou escrita*. Dessa forma, é possível detectar a ocorrência de duas modalizações apreciativas. As

modalizações apreciativas permitem avaliar, de forma subjetiva, alguns aspectos do conteúdo temático, classificando-os como bons, maus, infelizes, estranhos etc, do ponto de vista da avaliadora. Assim, esse tipo de modalização, traduz o entendimento de linguagem do sujeito, que pode ser caracterizado como instrumento de comunicação. Observa-se o exemplo: *É usarmos a língua como **forma de comunicação, expressar ideias*** (linha 1).

Na questão 2, o tema central articula-se ao **trabalho com gêneros textuais**, na qual a professora descreve sua metodologia e os gêneros com qual trabalha em sala de aula, tais como: *fábulas, mitos, poemas, tirinhas, cartas e notícias*. É importante destacar que, ao expor o seu modo de trabalho com os gêneros textuais, o sujeito é bem objetivo e não faz avaliações.

A questão 3 tem como tema central **os gêneros orais trabalhados**. Pode-se notar que a professora articula sua resposta ao que foi perguntado, e cita os gêneros orais *Opinar e Relatar*, com os quais desenvolve seu trabalho, relacionando-os com situações cotidianas.

Na questão 4, o conteúdo temático está relacionado à **questão da organização dos Gêneros Orais**, e a professora A deixa evidente que é o grande grupo de professores que elabora o planejamento, demonstrando, de certa forma, que não tem autonomia sobre seu trabalho. Vale salientar que emprega a 1ª pessoa do plural (nós) em toda a resposta, colocando-se no discurso com mais pessoas, apresentando, assim, a fala do coletivo. Isso pode ser percebido quando usa duas modalizações pragmática para esclarecer que a função de organizar o trabalho com gêneros não cabe a ela, em singular, mas ao grupo de professores, quando atribui essa capacidade ao coletivo: *Nos Planos de Trabalhos **fazemos o planejamento anual, onde planejamos nossa forma de trabalho*** (linha 1).

Na questão 5, a temática refere-se às **diferenças entre trabalhar com gêneros textuais Orais e Escritos**, em que a professora A destaca a diferença existente e contextualiza sua realidade escolar, descrevendo a posição dos alunos frente a isso. Assim, nota-se a utilização da modalização pragmática, em situações em que o sujeito contextualiza o ambiente escolar do qual faz parte e avalia a diferença entre trabalhar com os gêneros orais e escritos, salientando uma maior aceitação dos alunos frente aos textos escritos: *Sim, considerando a realidade da nossa escola, os alunos são **mais receptivos aos gêneros textuais*** (linha 1 e 2)².

A questão 6 tem como foco central **as razões que impedem ou dificultam o trabalho com os gêneros orais**. Pode-se perceber que o sujeito lista, como impedimentos *a inibição dos*

² Nota-se que professora entende gêneros textuais como gênero escrito. Os gêneros orais não são considerados gêneros textuais.

alunos, o desinteresse dos estudantes, a falta de formação específica do coletivo, destacando a carência de formação específica não somente sua, mas do grupo de professores. Por isso, acaba trabalhando mais com os gêneros textuais escritos, pois tem mais suporte. Nesse sentido, faz uso de três modalizações pragmáticas, com as quais atribui (in)capacidades aos alunos e aos professores: *A inibição dos alunos em apresentar ou discutir notícias publicações; O desinteresse de alguns em participar da aula acaba atrapalhando o andamento da aula; A falta de maior suporte metodológico para nós professores*. (linhas 1-5). Também, ao falar de sua prática docente, usa a modalização apreciativa para afirmar que trabalhada mais com o gênero textual escrito: *Como professor, também acabo trazendo mais atividades de Gênero Textual*.

No que diz respeito à professora B, ao se analisar o nível organizacional, as temáticas levantadas abrangem desde entendimento sobre língua, como também percepção sobre gêneros e sobre o trabalho com esse instrumento. Já no nível enunciativo, foram encontrados todos os tipos de modalizações, contudo, há um número maior de apreciativas. Assim, há um total de dezenove modalizações, divididas da seguinte maneira: três lógicas; sete deônticas; oito apreciativas e uma pragmática.

Na questão 1, é notável como tema central *a concepção de linguagem do sujeito*, o qual acredita que a língua privilegiada, ou seja, a *língua padrão* precisa *ser ensinada* no contexto escolar, e para isso, faz uso da modalização apreciativa para afirmar que o aluno precisa *aprender bem*. Nesse sentido, afirma que a língua culta deve ser ensinada na escola, aliás, deixa claro que o aluno, por mais que utilize seu dialeto, precisa *ser estimulado a usar a língua culta*. Assim, é notável a utilização de duas modalizações deônticas, a partir da certeza do sujeito em destacar a obrigação social do professor em trabalhar com a norma culta no ambiente escolar: *o trabalho na sala de aula deve promover o uso da língua culta* (linha 1). Além disso, apresenta, de maneira geral, que é *necessário manter a simplicidade da comunicação* para que todas as pessoas compreendam o que é exposto (linhas 3-4). Quanto à importância de aprender a norma culta, há mais uma modalização deôntica: *“...pessoas/alunos que tem saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado* (linhas 3-4). Junto a ela, há presente a modalização apreciativa, que permite avaliar determinado aspecto. Aqui, em específico, avalia-se de forma negativa a desvalorização das variedades linguísticas: *Não há justificativa para transformar a linguagem popular em risos porque seria um desrespeito às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem* (linhas 5-6).

Na questão 2, por sua vez, o tema central está articulado com a questão à qual o sujeito

responde, e nessa óptica, afirma que ***trabalha com os gêneros textuais***, descrevendo a maneira como realiza essa atividade: *O gênero usado para introduzir um estudo é desenvolvido na leitura, compreensão, interpretação, gramática, passos ou requisitos desse gênero e o mesmo na produção textual do aluno*. Vale salientar que não há modalizações.

Na sequência, na questão 3, o assunto principal volta-se para ***os gêneros orais que são trabalhados*** pelo sujeito, a saber: *Relatar, descrever, narrar, argumentar*. Contudo, parece que não há uma definição clara sobre o que seriam gêneros orais, pois o sujeito assegura que é possível realizar um trabalho com essa espécie de texto a partir da utilização de gêneros escritos. Nota-se a presença da modalização lógica que consiste em avaliar o que é enunciado como uma possibilidade. Nesse caso, o sujeito acredita que é possível trabalhar com os mesmos gêneros indiferente se for oral ou escrito, ou seja, o sujeito não vê diferença entre a modalidade oral e a escrita: *Gêneros orais **pode-se** trabalhar com os mesmos gêneros escritos* (linha 1). Ainda faz uso da modalização lógica para afirmar uma verdade incontestável relacionada ao fato de que o sujeito não vê diferença entre o gênero oral e o gênero escrito, entendendo-os como um processo, algo sequencial: ***Sempre** antes da escrita vem a oralidade* (linha 2). Em seguida, faz uso da modalização apreciativa para marcar sua posição frente à relação existente entre os gêneros orais e os gêneros escritos. Observa-se que a professora B entende a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada como gênero oral. *No momento em que o aluno faz a compreensão e interpretação textual, está **automaticamente** usando qualquer um desses gêneros dependendo da situação* (linhas 2- 4).

Na questão 4, voltada para a temática da ***organização do trabalho com os gêneros orais***, é possível notar que o sujeito organiza, de fato, seu planejamento e o revê quando necessário. Portanto, o sujeito faz menção ao planejamento que precisa ser elaborado com antecedência, mas como é sabido que a aula é uma situação única, essa poderá ser modificada a qualquer momento. Assim, utiliza duas modalizações deônticas, que se referem ao planejamento e à modificação desse planejamento: *Sempre **deve ser** planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula **é necessário** modificar o nosso planejamento* (linhas 1-2). Logo, aparece a modalização apreciativa, pois o sujeito avalia de maneira positiva a possibilidade de o professor rever seu planejamento se necessário: *É sempre **bom** ter uma “carta na manga”* (linhas 2-3). Em meio a isso, faz uso de outra modalização apreciativa no momento em que descreve sua opinião frente à produção dos gêneros orais: *Nos momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos produzem gêneros orais **mesmo inconscientemente***. Por fim, a professora evidencia uma obrigação social

do professor que seria explicar o uso do gênero oral para os alunos, utilizando, para isso, modalização deôntica: *É necessário lembra-los e alertá-los que estão produzindo gêneros orais* (linhas 3- 5).

A questão 5, por sua vez, trata das *diferenças entre o trabalho com os gêneros orais e escritos*. Nessa situação, o sujeito destaca as diferenças entre os gêneros do oral e da escrita, e ainda faz menção que os *alunos têm mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência na escrita*. Então, é identificada a modalização lógica que assinala uma certeza absoluta do sujeito, o fato de haver diferença entre trabalhar com os gêneros orais e escritos: *Sim com certeza* (linha 1). Ao mencionar que os alunos produzem com mais facilidade na oralidade do que na escrita, utiliza a modalização deôntica que marca uma necessidade do professor em convencer o aluno sobre a prática da escrita. Além dessa modalização, utiliza também a modalização apreciativa, avaliando positivamente a escrita e marcando sua posição frente a essa diferença: *É necessário convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar* (linha 2 e 3).

E, por fim, a questão 6 tem como conteúdo temático *as razões que impedem e dificultam o trabalho com os gêneros orais*. Observa-se que o sujeito descreve essas razões e responsabiliza o professor, salientando a *falta de vontade desse profissional*. Além disso, destaca que os livros didáticos, na *maioria das vezes, não são adequados ou não são direcionados aos gêneros*. Aliás, percebe-se que o sujeito deposita a responsabilidade em outros sujeitos, e, ao mesmo tempo, no professor. Assim, realiza julgamentos negativos, e utiliza duas modalizações apreciativas para falar do livro didático e, ainda, faz uso da modalização pragmática para enfatizar o não-querer fazer do professor: *O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos diferentes gêneros e a falta de vontade do professor* (linhas 1-2).

No que concerne à professora C, identifica-se, no nível organizacional, a ocorrência de temáticas vinculadas à linguagem e ao ensino de gêneros. Com relação ao nível enunciativo, por sua vez, foram encontrados três tipos das modalizações, sobressaindo-se as pragmáticas (quatro apreciativas, sete pragmáticas e duas deônticas).

Na questão 1, é possível identificar, assim como nos outros dois sujeitos, como tópico principal sua *concepção de linguagem*, sendo apresentada como *processo comunicativo* através da qual os indivíduos *interagem entre si*, permitindo que o *aluno* possa expressar-se de maneira clara com o mundo, além de ter um maior crescimento *sociocultural*. Vale destacar que, ao mesmo tempo em que o sujeito vê a língua como comunicação, menciona que é a partir dela que os indivíduos se relacionam e interagem uns com os outros. Nessa mesma questão, é

possível observar que o sujeito usa duas modalizações apreciativas: *Linguagem é um processo comunicativo pelo qual pessoas interagem entre si*. Também usa duas modalizações deônticas para marcar a função social da linguagem, ferramenta que possibilita o crescimento sociocultural: *Esse processo, em sala de aula, permite que o aluno se expresse de diversas maneiras com quem se relaciona, permitindo dessa forma um maior crescimento sócio-cultural* (linhas1-3).

Na questão 2, detecta-se como principal temática **o trabalho com os gêneros textuais**, na qual o sujeito afirma que trabalha e, inclusive, informa por qual meio: *através de textos escritos e falados*. É interessante destacar que o sujeito não faz uso de modalização.

Na questão 3, constata-se como assunto principal **os gêneros textuais**, porém, cabe destacar que o sujeito foge do assunto proposto no questionário. A questão focaliza os *gêneros orais trabalhados pelo docente*, entretanto, pode-se perceber que são apresentados os gêneros textuais (escritos) na resposta, a partir do fragmento: *Narrativa de aventura, fábulas, contos, poesias, entre outros*. Aqui, também não há modalização.

Na questão 4, o tema principal está especificamente relacionado **aos textos dos alunos e àqueles apresentados pelo professor**. O sujeito ressalta que tanto os *textos produzidos pelos alunos quanto os apresentados pelo professor* são *previamente* elaborados, e posteriormente passam a ser trabalhadas a *interpretação, a leitura oral, a dicção, a entonação*. É possível compreender que o sujeito não apresenta uma definição clara do que seriam os gêneros orais, uma vez que acredita que está realizando um trabalho com o gênero oral, mas, na verdade, não o faz; está, somente, trabalhando com leitura oralizada. Mais uma vez, não há utilização de modalização.

Continuando, a questão 5 tem como conteúdo temático **as diferenças entre trabalhar com os gêneros orais e escritos**, destacadas pelo sujeito. Pode-se observar o uso de modalização apreciativa ao avaliar, de forma positiva, a diferença existente entre o trabalho com gêneros orais e escritos. Para isso, utiliza o grau superlativo para intensificar sua opinião: *Existe uma grande diferença no trabalho do oral para o escrito* (linha 1). Ainda, encontra-se certa ênfase dada pelo sujeito quando fala das diferenças existentes entre os vários alunos com os quais o professor pode se deparar ao realizar seu trabalho. Assim, atribui aos alunos algumas características, e, desse modo, faz uso de quatro modalizações pragmáticas: *Há alunos que não se envolvem, outros apresentam certa restrição para falar e há os que são desinibidos e se envolvem bastante* (linhas 1-2). Ainda, é possível averiguar que o sujeito, a partir de suas experiências em sala de aula, afirma, por meio de modalização apreciativa, sua escolha pelos

gêneros escritos: *Os textos escritos são **mais aceitos*** (linha 3).

E para finalizar, a questão 6 apresenta como temática principal um problema comum com que os professores se deparam em suas salas de aulas: ***as razões que podem impedir ou dificultar o trabalho com os gêneros orais***. Dentre as razões, o sujeito cita a *inibição*, a *timidez*, mencionadas como *razões* principais que *dificultam o trabalho com gênero oral*. Ainda, o sujeito ressalta que *muitos alunos* não conseguem expressar-se na oralidade, principalmente quando estão em grandes grupos. Destaca-se que o sujeito faz uma avaliação dessas razões frisando-as com um advérbio de intensidade, e utilizando duas modalizações pragmáticas: *A inibição e a timidez são razões que mais dificultam o trabalho com o oral* (linha 1). Também, atribui uma capacidade para outro sujeito, neste caso, para o aluno, fazendo uso da modalização pragmática e, na sequência, usa modalização apreciativa para marcar as razões pelas quais utiliza menos os gêneros orais em suas aulas: *Muitos alunos apresentam dificuldades para se expressarem oralmente **especialmente** quando estão num grupo onde há várias ou muitas pessoas*.

De modo geral, a partir da análise realizada, foi possível notar que em alguns momentos as professoras A e B utilizam o pronome nós (sobressaindo o sujeito A) para manifestarem suas posições apoiando-se no discurso do coletivo, envolvendo mais pessoas para opinar sobre a forma com que organizam o trabalho com o oral e para descrever as razões que dificultam o trabalho com essa modalidade. Retomando a teoria apresentada, isso evidencia a interferência da dimensão *coletiva* no trabalho do professor, uma vez que os sujeitos, ao organizarem sua atividade, submetem-se ao que é proposto pelo grupo.

Nessa perspectiva, através da análise dos textos, pode-se perceber que estas professoras citam que é o coletivo que organiza o planejamento, ou seja, respeitam o que é prescrito no currículo – os conteúdos programáticos determinados pela escola – baseando-se na posição do grupo. Dessa forma, organizam sua atividade impulsionando-se para elaborar uma resposta coletiva às prescrições. Nessas situações, as professoras manifestam suas posições apoiando-se em um discurso mais geral, envolvendo mais pessoas para opinar sobre a forma com que organizam o trabalho com o oral. Com isso, é possível perceber que as respostas são menos pessoais, ou seja, no momento em que fazem uso do pronome “nós”, a responsabilidade passa a ser de todos e não somente de um único sujeito. Também, fica clara a insegurança de expor a opinião pessoal sobre as questões, talvez por receio de serem julgados. Nesse sentido, é notável a dimensão do coletivo de trabalho e o fato de os professores estarem presos ao que determina o currículo da escola, às prescrições, por isso, fazem o planejamento de acordo com o currículo e de acordo com o que é estipulado pelo grupo.

Quanto às avaliações, é notável maior utilização de modalização apreciativa e pragmática. Isso indica que as avaliações realizadas pelas professoras estão baseadas no mundo subjetivo, em sua experiência profissional e vivências pessoais. Em alguns momentos, as professoras atribuem capacidades a outros sujeitos, quando mencionam o não-querer fazer do professor, quando comentam sobre a diferença entre o gênero oral e o escrito e, principalmente, quando apresentam os motivos que dificultam o trabalho com o gênero oral em sala de aula. Também, fazem uso da modalização apreciativa para apresentar a concepção de linguagem, para mencionar a questão da variedade linguística e, ainda, para citar os gêneros orais com os quais trabalham e a maneira como organizam o trabalho com essa modalidade. Ademais, utilizam essa modalização para falar sobre o livro didático e para frisar as diferenças entre o trabalho com os gêneros oral e o escrito.

De modo mais específico, ao retomar as perguntas norteadoras da pesquisa, cabe salientar, primeiramente, alguns aspectos relevantes no que diz respeito ao *entendimento de linguagem do professor de Língua Portuguesa e como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula*. Por meio do percurso histórico apresentado neste trabalho, ficou evidente a importância de se compreender a linguagem como processo de interação entre os sujeitos, enquanto ação social, viva, dinâmica; entender que é a partir da linguagem que os sujeitos se relacionam e se constituem. Contudo, foi constatado que o professor de Língua Portuguesa continua vendo a língua como sistema de regras, aspecto que se materializa na ênfase que é dada ao ensino da variedade padrão, e esse entendimento de linguagem reflete na prática de sala de aula, quando o professor prioriza o ensino da escrita.

Com relação à utilização dos *gêneros orais como objeto de ensino na disciplina de Língua Portuguesa*, a análise realizada permitiu identificar que as professoras de Língua Portuguesa trabalham com distintos gêneros textuais em suas aulas. Entretanto, pode-se perceber que a concepção de gêneros textuais não é clara para as docentes, uma vez que, confundem gêneros textuais com tipo de discurso. Averiguou-se, também, que as professoras não têm uma definição clara sobre o que são os gêneros orais, pois acreditam que é possível realizar um trabalho com a modalidade oral a partir da utilização de gêneros escritos. Aliás, creem estar realizando um trabalho com o gênero oral, mas, na verdade, estão somente realizando leitura oralizada. E para confirmar essa constatação, uma professora cita diversos gêneros textuais escritos como exemplos de gêneros orais. Assim, deixa claro sua incerteza sobre a definição.

No que concerne às *razões que podem impedir ou dificultar o trabalho com os gêneros*

orais, foi possível perceber que não são trabalhados na escola por diversos motivos. Algumas razões que foram citadas pelas professoras são as seguintes: a falta de interesse dos alunos, a timidez, a falta de suporte metodológico por parte dos professores etc. Desse modo, embora os PCNs proponham um trabalho com a modalidade oral, na prática, o que prevalece é a escrita. Além disso, pode-se observar que todas as professoras concordam ao afirmar que há diferença entre trabalhar com a modalidade oral e com a escrita. Citam diversas vezes que é possível realizar um trabalho com oral, mas, em seguida, relatam que os textos escritos são mais aceitos pelos alunos. Assim, percebe-se que a ênfase é dada para os gêneros escritos.

É notável, dessa maneira, a distância existente entre o trabalho prescrito, aquilo que é determinado no principal documento que regulamenta o ensino de Língua Portuguesa, o trabalho representado, a interpretação do professor sobre a necessidade de se trabalhar com os gêneros textuais orais, e o trabalho real, o que o professor efetivamente realiza, no caso, uma prática que prioriza o ensino da escrita. Também, a observação dessa situação levanta uma importante questão: talvez, nos documentos prescritivos, haja pouca relevância no que diz respeito à realização de um trabalho voltado para a modalidade oral, uma vez que o objeto principal costuma ser sempre o texto escrito.

Assim, pode-se constatar que não há um ensino da modalidade oral nas aulas analisadas de Língua Portuguesa. Apenas, ocorrem atividades relacionadas com leitura oralizada, ao mesmo tempo, as professoras acreditam estar desenvolvendo um trabalho com os gêneros orais. Em vista disso, cabe destacar que parece não haver uma clareza teórico-metodológica para se trabalhar com a modalidade oral entre os profissionais da área.

Nesse sentido, foi verificado que ***o espaço destinado aos Gêneros Oraís nas aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*** é muito restrito devido a vários motivos como os próprios sujeitos de pesquisa mencionam no estudo. É importante destacar que, ao escreverem sobre as razões que dificultam o trabalho com os gêneros orais, as professoras mencionam várias dificuldades que o professor de Língua Portuguesa encontra para trabalhar com esta modalidade em sala de aula. Dentre elas, é relevante destacar a inibição e o desinteresse dos alunos, a falta de suporte teórico-metodológico, a falta de iniciativa do próprio professor e a própria incerteza da definição de gêneros orais. Além disso, vários documentos direcionados para a educação mencionam o trabalho com os Gêneros Oraís, mas, no entanto, não apresentam uma proposta, em específico, para esta variante. Consequentemente, o texto escrito ainda é a base para a realização de atividades vinculadas ao oral. Portanto, essa resistência em trabalhar com a modalidade oral ocorre inclusive porque a concepção de que a escrita é superior à fala está enraizada no ambiente escolar, assim como de que o aluno deve aperfeiçoar sua habilidade

com relação à escrita. Ademais, a língua falada é vista, muitas vezes, como popular, de pouca importância, ao contrário da escrita, que é vista como privilegiada, correta e padrão.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da análise dos textos produzidos pelos professores, foi possível perceber, de maneira geral, que os sujeitos não têm domínio claro sobre a definição de Gêneros Orais e, por isso, acabam utilizando com maior frequência os gêneros escritos em suas aulas. Isso fica evidente em momentos em que, por exemplo, demonstram compreender a leitura de um texto escrito, ou seja, a escrita oralizada, como gênero oral, ou, ainda, quando apresentam dificuldades em diferenciar tipo de discurso de gênero textual.

Além disso, a análise dos textos permitiu visualizar algumas razões que dificultam o trabalho do professor de Língua Portuguesa com a modalidade oral em sala de aula, como a falta de suporte teórico-metodológico por parte dos docentes, a inibição e falta de interesse dos alunos, a falta de iniciativa do próprio professor em buscar novas aprendizagens e, ainda, a ausência de material específico. Ademais, algumas vezes, a falta de autonomia do professor faz com que seu trabalho fique submisso ao trabalho do coletivo no âmbito escolar.

Portanto, a partir do presente estudo, constatou-se que o trabalho com os Gêneros Orais em sala de aula é bastante limitado, principalmente se levar em consideração que, nos últimos tempos, muitas propostas focalizam o ensino dos Gêneros Orais, embora, na prática, eles sejam deixados em segundo plano. Assim, foi possível perceber que os documentos que regulamentam o ensino de Língua Portuguesa defendem o ensino de gêneros, entretanto, isso nem sempre se efetiva.

Dessa forma, averiguou-se que a modalidade oral é usada como suporte para propiciar o tratamento de diversos conteúdos, no entanto, os Gêneros Orais não são tratados como objeto de ensino efetivo nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp.37-53, 2004.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de Língua Portuguesa e Contextos Teórico-metodológicos. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.39-49, 2010.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ensino de sexta à nono ano. Brasília, 1997.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras, pp.149-185, 2004.
- FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.
- GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem e ensino de português. In: J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, pp. 41-48, 1984.
- _____. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: ALB; Mercado de Letras, 1996
- MACHADO, Anna Rachel. BRONCKART, Jean Paul. (RE)Configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: A perspectiva metodológica do grupo Alter-Lael. In: MACHADO, Anna Rachel. *Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, pp.31-77, 2009.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org). *Gêneros Textuais & ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, pp.19-38, 2010.
- _____. A oralidade e o ensino de língua: uma questão pouco falada. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, pp.19-34, 2001.
- MATENCIO; Maria de Lourdes Meirelles. Textualização, ação e atividade: Reflexões sobre a abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo. In: GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R; COUTINHO, A. *O Interacionismo Sociodiscursivo. Questões epistemológicas e metodológicas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, pp. 51-63, 2007.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2000.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas/ São Paulo: Mercado de Letras, pp.71-91, 2004.

SOARES, Magda. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. **Educ. Sec.** Campinas, vol.23, n.81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935.pdf>. Acesso em: 4 de abril de 2016

SOUZA-e-SILVA, Maria Cecília Perez. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel. *O ensino como trabalho. Uma abordagem discursiva*. Londrina: Eduel, pp.83-104, 2004.

SWIDERSKI, Rosiane Moreira da Silva. *Ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa: uma análise da relação teoria e prática*. 2009. 100f. Monografia (Licenciatura em Letras). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel-PR, 2009

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e Interação: uma perspectiva para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2002.

ANEXO A- Questionário

- 1) Qual é seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula?
- 2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira?
- 3) Quais são os Gêneros Orais com que você trabalha?
- 4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Orais? Há um planejamento específico?
- 5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Orais e Escritos?
- 6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Orais? Por quê?

ANEXO B- Questionário Professora A

1 2	<p>1) Qual é o seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula?</p> <p>Resposta:</p> <p>É usarmos a língua como forma de comunicação, expressar ideias, tanto na forma falada ou escrita, verbal ou não verbal.</p>
1 2 3	<p>2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira?</p> <p>Resposta:</p> <p>Sim, através de textos como fábulas, mitos, poemas, tirinhas, cartas (trocamos cartas com outra escola do nosso município), notícias- os alunos criam suas próprias notícias (sobre um determinado tema).</p>
1 2	<p>3) Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha?</p> <p>Resposta:</p> <p>Como trabalho com o 6º Ano- Opinem sobre notícias, relatam acontecimentos do dia a dia- narrativas de livros opinam sobre charges- tirinhas.</p>
1 2	<p>4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico?</p> <p>Resposta:</p> <p>Nos Planos de Trabalhos fazemos o planejamento anual, onde planejamos nossa forma de trabalho.</p>
1 2	<p>5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Oraís e Escritos?</p> <p>Resposta:</p> <p>Sim, considerando a realidade da nossa escola, os alunos são mais receptivos aos gêneros textuais.</p>

**6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Orais?
Por quê?**

Resposta:

1
2
3
4
5

- ➔ A inibição dos alunos em apresentar ou discutir notícias publicações.
- ➔ O desinteresse de alguns em participar da aula acaba atrapalhando o andamento da aula.
- ➔ Como professor, também acabo trazendo mais atividades de Gênero Textual;
- ➔ Falta de maior suporte metodológico para nós professores.

ANEXO C - Questionário Professora B

1 2 3 4 5 6	<p>1) Qual é o seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula?</p> <p>Resposta:</p> <p>O trabalho em sala de aula deve promover o uso da língua culta e, além disso, manter a simplicidade da comunicação para que todos compreendam o que é exposto. O cuidado ao lidar com pessoas/alunos que têm saberes e produzem cultura, embora se expressem de modo pouco familiarizado com a gramática de nossa língua, deve ser estimulado. Não há justificativa para transformar a linguagem popular em risos porque seria um desrespeito às pessoas que não tiveram oportunidades para aprender bem.</p>
1 2 3	<p>2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira?</p> <p>Resposta:</p> <p>Sim trabalho. O gênero usado para introduzir um estudo é desenvolvido na leitura, compreensão, interpretação, gramática, passos ou requisitos desse gênero e o mesmo na produção textual do aluno. Não necessariamente nessa ordem.</p>
1 2 3 4	<p>3) Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha?</p> <p>Resposta:</p> <p>Gêneros orais pode-se trabalhar com os mesmos gêneros escritos. Relatar, descrever, narrar, argumentar... Sempre antes da escrita vem a oralidade. No momento em que o aluno faz a compreensão e interpretação textual, está automaticamente usando o qualquer um desses gêneros dependendo da situação.</p>
1 2 3 4 5	<p>4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico?</p> <p>Resposta:</p> <p>Sempre deve ser planejado, mesmo que muitas vezes dependendo do desenvolver da aula é necessário modificar o nosso planejamento. É sempre bom ter uma “carta na manga”. Nos momentos de discussões, de questionamentos proporcionados e direcionados ao tema os alunos produzem gêneros orais mesmo inconscientemente. É necessário lembra-</p>

	los e alertá-los que estão produzindo gêneros orais.
1 2 3	<p>5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Orais e Escritos?</p> <p>Resposta:</p> <p>Sim com certeza. O aluno tem mais facilidade em produzir na oralidade e uma certa resistência na produção escrita. É necessário convencê-lo de que escrever é tão importante quanto falar.</p>
1 2	<p>6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Orais?</p> <p>Por quê?</p> <p>Resposta:</p> <p>O uso do livro didático que na maioria das vezes não é adequado, ou não é direcionado aos diferentes gêneros e a falta de vontade do professor.</p>

ANEXO D - Questionário Professora C

1 2 3	<p>1) Qual é o seu entendimento de linguagem? Como esse entendimento de linguagem se relaciona com a prática de sala de aula?</p> <p>Resposta:</p> <p>Linguagem é um processo comunicativo pelo qual pessoas interagem entre si. Esse processo, em sala de aula, permite que o aluno se expresse de diversas maneiras com quem se relaciona, permitindo dessa forma um maior crescimento sócio-cultural.</p>
1	<p>2) Você trabalha com os gêneros textuais? De que maneira?</p> <p>Resposta:</p> <p>Trabalho com vários gêneros textuais, através de textos escritos e falados.</p>
1	<p>3) Quais são os Gêneros Oraís com que você trabalha?</p> <p>Resposta:</p> <p>Narrativa de aventura, fábulas, contos, poesias, entre outros.</p>
1 2 3	<p>4) De que modo você organiza o trabalho com os Gêneros Oraís? Há um planejamento específico?</p> <p>Resposta:</p> <p>Geralmente os textos produzidos pelos alunos ou os apresentados pelo professor, são previamente redigidos e em seguida se trabalha o texto (interpretação, leitura oral, dicção, entonação...)</p>

1 2 3	<p>5) Você vê diferença entre trabalhar com os Gêneros textuais Orais e Escritos?</p> <p>Resposta:</p> <p>Existe uma grande diferença no trabalho oral para o escrito. Há alunos que não se envolvem, outros apresentam certa restrição para falar e há os que são desinibidos e se envolvem bastante. Os textos escritos são mais aceitos.</p>
1 2 3	<p>6) Que razões podem impedir ou dificultar o trabalho com os Gêneros Orais?</p> <p>Por quê?</p> <p>Resposta:</p> <p>A inibição e a timidez são as razões que mais dificultam o trabalho oral. Muitos alunos apresentam dificuldades para se expressarem oralmente, especialmente quando estão num grupo onde há várias ou muitas pessoas.</p>